

Röhner, Charlotte

Das starke und das schöne Geschlecht - Projekte zum Umgang mit Geschlechtsrollenstereotypen

Pfister, Gertrud [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1993, S. 135-156. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 90)



Quellenangabe/ Reference:

Röhner, Charlotte: Das starke und das schöne Geschlecht - Projekte zum Umgang mit Geschlechtsrollenstereotypen - In: Pfister, Gertrud [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1993, S. 135-156 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-175460 - DOI: 10.25656/01:17546

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-175460>

<https://doi.org/10.25656/01:17546>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Charlotte Röhmer

Das starke und das schöne Geschlecht

Projekte zum Umgang mit Geschlechtsrollenstereotypen

Mädchen und Jungen sind gleich – dies entsprach meiner emanzipatorischen Überzeugung zu Beginn meiner Lehrerinnentätigkeit am Anfang der 70er Jahre. Unterricht zur Rolle von Jungen und Mädchen stellte ich konsequent unter das Gleichheitspostulat, bis mit wachsendem feministischen Interesse Differenzen der Geschlechter mehr und mehr in den Mittelpunkt meiner Wahrnehmung rückten.

Die folgenden Unterrichtsprojekte sind Versuche der Annäherung an die pädagogische Frage, wie mit den unterschiedlichen Rollenidentifikationen und Handlungsmustern von Mädchen und Jungen in der Schule umgegangen werden kann.*

Die Zweigeschlechtlichkeit der Lebensformen und Lebensperspektiven bzw. die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung unserer Gesellschaft werden insbesondere im ersten Unterrichtsprojekt «Frauen gehören ins Haus und Männer an die Arbeit» deutlich. Es thematisiert psychische und soziale Aspekte der Frauen- und Männerrolle, die Mädchen und Jungen auf dem Hintergrund ihrer eigenen geschlechtsspezifischen Erfahrung reflektieren und mit den eigenen Lebens- und Rollenentwürfen in Verbindung setzen.

Im Unterrichtsbeispiel «Das starke und das schwache Geschlecht» wird die Geschlechterdifferenz offen zum Thema. Unmittelbar in der Beziehungsdynamik der Mädchen und Jungen einer Klasse entwickelte sich ein Handlungskonzept im Umgang mit «männlicher» Stärke und «weiblicher» Unterlegenheit. Die glatte Umkehrung der Rollenerwartungen überraschte beide Geschlechter, denn die Mädchen erlebten sich befreiend als stark, und die Jungen empfanden eine klare Einschränkung ihres männlichen Selbstbildes.

Die unterschiedlichen Spielinteressen und Identifikationsmuster von Mädchen und Jungen einer Eingangsstufenklasse waren Aus-

gangspunkt des Langzeitprojektes «Schön wie Barbie – Stark wie He-Man». Beide Geschlechter erhielten Gelegenheit, sich in ihren Spielwelten darzustellen und ihre Lebensthemen zu artikulieren. Das pädagogische Handeln, das in diesem Praxisbeispiel deutlich wird, ist konzeptionell der Theorie der demokratischen Differenz zuzuordnen, wie sie Annedore PRENGEL entwickelt hat (PRENGEL 1990). Beide Geschlechter können ihre (Spiel-)Kultur entwickeln, kontrastieren und vergleichen, ohne die andere zu beschränken oder zu beschneiden. Auf der Basis von Gleichheit und Differenz können Mädchen wie Jungen autonome Identitäts- und Handlungskonzepte entwickeln, für die sie sich entscheiden können.

*Es handelt sich um bearbeitete und gekürzte Aufsätze, die bereits in Grundschule 12/1984, Grundschule 2/1985, GRUNDSCHULZEITSCHRIFT 9/1987 veröffentlicht wurden. Wir danken den Redaktionen für die Genehmigung des Nachdrucks.

«Frauen gehören ins Haus und Männer an die Arbeit»

Jungenrolle – Mädchenrolle? Eigentlich hatte ich diese Problematik zwischen zwei Aktendeckeln abgelegt. Es war mir im Sachunterricht zu selbstverständlich geworden, die Gleichwertigkeit von Mädchen und Jungen immer wieder zu thematisieren. Die Selbstverständlichkeit, mit der ich diese Frage als abgeklärt abgetan hatte, brach in sich zusammen, als ich die hier beschriebene Klasse im 2. Schuljahr übernahm:

In einer der ersten Schulwochen lasen wir die Geschichte eines Jungen (Bumfidel), der sich eine Puppe wünscht und damit auf ungläubige Reaktionen seiner Umwelt trifft (BERNHARD von LUTTIZT 1975). Ungläubig und irritiert reagierten auch viele Jungen der Klasse, rissen sich aber im Rollenspiel darum, Bumfidel zu spielen. Ihre Ambivalenz kippte in der Aussprache über die Spiele jedoch in z. T. heftige Abwehr der Mutterrolle um und gipfelte in Jens' verallgemeinernder Aussage: «Frauen sind wie Türken! Die kann ich auch nicht leiden!» Sprachlos und unglaublich betroffen schwieg ich. Diese Aussage ließ mich nicht mehr los; sie bohrte in mir und suchte nach Erklärungen – auch und weil die Abgrenzungen eines Teils der Jungen gegenüber den Mädchen weiterhin das Interaktionsgeschehen bestimmten und ich auch für mich herausfinden wollte, warum ich aufgrund meines Geschlechts abgelehnt werde und was dies für meine Rolle als Lehrerin bedeutet.

Frauen – Mütter – Töchter – Männer – Väter – Söhne

Carol GILLIGAN (1934) hat den Stand der wissenschaftlichen Diskussion zusammengefaßt:

«Nancy CHODOROW hat den Versuch unternommen, 'die Reproduktion bestimmter allgemeiner, ja fast universeller Unterschiede in jeder Generation' zu erklären, 'die die männliche und weibliche Persönlichkeit und Rolle kennzeichnen', und sie führt diese Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht auf die Anatomie zurück, sondern vielmehr auf 'die Tatsache, daß Frauen universell weitgehend verantwortlich für die Betreuung der Kleinkinder sind ...'»

Angeichts der Tatsache, daß die Hauptbezugsperson beider Geschlechter in den ersten drei Lebensjahren in der Regel eine Frau ist, muß die interpersonelle Dynamik der Geschlechtsidentitätsbildung für Jungen und Mädchen verschieden sein. Die weibliche Identitätsbildung findet im Kontext einer bestehenden Beziehung statt, 'da Mütter dazu neigen, ihre Töchter als ihnen ähnlicher und als eine Fortsetzung ihrer selbst zu erleben'. Entsprechend erleben sich Mädchen, indem sie sich als weiblich identifizieren, als ihren Müttern gleichend und verschmelzen somit das Erlebnis der Bindung mit dem Prozeß der Identitätsbildung. Im Gegensatz dazu 'erleben die Mütter ihre Söhne als männlichen Gegenpol', und die Jungen trennen, indem sie sich als männlich definieren, ihre Mütter von sich selbst ab und beschneiden damit ihre 'primäre Liebe und ihr Gefühl der emphatischen Verbundenheit'. Entsprechend führt dann auch die männliche Entwicklung zu einer 'entschiedeneren Individuation und einer defensiveren Verfestigung der erlebten Ich-Grenzen'. Für Jungen, aber nicht für die Mädchen, haben sich 'Fragen der Differenzierung mit sexuellen Fragen verwoben'» (GILLIGAN 1984, S. 15f).

Die Identifikation der Jungen mit ihrer Geschlechterrolle führt somit zu größerem Bindungsverlust als bei den Mädchen. Reagieren die Jungen auf diesen Tatbestand mit Trauer, Wut, Abwehr? Ihre größere Bindungsfähigkeit bezahlen Mädchen allerdings mit sozialer Abwertung und gesellschaftlicher Ungleichstellung, die ihnen durch die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung erwächst.

Sexualerziehung im 3. Schuljahr – was lag näher, als die Fragen nach der Geschlechtsrolle in diesem Zusammenhang erneut zu thematisieren. Dabei sollten die psychische und die soziale Dimension angesprochen werden. In welcher Weise beide Dimensionen ineinandergreifen, soll an der Darstellung des Unterrichts gezeigt werden.

Mädchen können etwas, was Jungen nicht können ...

In fünf Folgen einer Fortsetzungsgeschichte von Renate WELSH und Mira LOBE (1982) versucht Lutz Lene nachzuweisen, daß er eigentlich alles besser

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

kann als sie. Er wird jedoch durch die Wirklichkeit eines anderen belehrt. Melanie faßte dies so zusammen: *«Bei den Lutz und Lene Geschichten haben sie sich zu Anfang gestritten, und zum Schluß konnte es keiner besser als der andere.»* In der sechsten Folge ist es Lene leid, immer wieder von Lutz abgewertet zu werden. *«Ich kann etwas, was du nicht kannst»* sagt sie. *«Was denn?»* fragt Lutz. *«Du kannst kein Baby kriegen, nie! Und du kannst es nicht bei dir trinken lassen. Nie!»*

Bei den Jungen löste diese Textstelle heftige Reaktionen aus: Sie verteidigten sich und reklamierten den männlichen Anteil bei der Zeugung (*«Schließlich kann eine Frau ohne Mann auch keine Kinder kriegen!»*) und der Versorgung des Babys (*«Klar können wir Babys auch trinken lassen. Aus der Flasche!»*). Als allerdings ein Bild eines Vaters gezeigt wird, der ein Kind wickelt, wehrt Jan heftig ab: *«Igitt, das würde ich nie machen. Da fahr ich lieber mit dem Motorrad draußen rum!»*

Er denkt nach und entwickelt eine soziale Utopie: *«Aber wenn's da ist, dann können wir doch alles zusammen machen. Baden und füttern und wickeln ...»*, sagt Lutz. *«... und spazierenfahren im Kinderwagen»*, sagt Lene. *«... und überhaupt alles»*, sagt Lutz.

Die Kinder diskutieren die Lösung von Lutz und Lene. Vor allem den Mädchen ist diese Lösung einsichtig. So sagt Steffi: *«Das Kind braucht beide, Vater und Mutter»* und Katja ergänzt: *«Das Kind braucht auch den Vater, das ist auch sein Kind. Er kann sich auch drum kümmern.»*

Unterschiedliche Lebensentwürfe

Die Kinder erhielten jetzt den Auftrag, ihren Berufswunsch aufzuschreiben und anschließend einen Tag in ihrem Leben als Vater bzw. Mutter eines Kindes zeichnerisch zu entwickeln. Die Mädchen folgten in ihren Berufswünschen traditionellen weiblichen Helferberufen von der Krankenschwester bis zur Lehrerin. Ihren Tagesläufen ist zu entnehmen, daß bis auf zwei, die ausschließlich Hausarbeit verrichten, alle eine Verbindung von Berufs- und Mutterrolle anstreben. Sie stellen sich Halbtagslösungen vor, wobei andere weibliche Personen (Oma, Pflegerin) und nur in Ausnahmefällen halbtags arbeitende Väter die Versorgung des Kindes übernehmen. Die Erfüllung der Mutterrolle ist für alle Mädchen selbstverständlich. Das Umsorgen des Babys nimmt in ihren Zeichnungen breiten Raum ein.

Ganz anders bei den Jungen! In ihren Zeichnungen dominiert die Darstellung der Berufswelt. Die Betreuung eines Kleinkindes fehlt in ihrer Vorstellung eines Tagesablaufs als Vater eines Kindes fast vollständig (bis auf drei Jungen). *«Und was machst du mit dem Kind?»* müssen sie sich vorwurfsvoll anklagend von den Mädchen fragen lassen, als wir die Bilder gemeinsam

Abb. 1, 2: Lebensentwurf eines Mädchens ...

ansehen. Die Jungen zukunfts entweder mit den Achseln oder sagen: «Das Baby versorgt meine Frau!» Und noch anders Tobias: «Ich heirate ja sowieso nicht!» Auffällig an den Berufsvorstellungen der Jungen ist außerdem, daß sie neben «harten» Berufen wie Polizist und Detektiv Berufe aussuchen, die mit weiter räumlicher Entfernung von der Familie verbunden sind. Fliehen sie die Bindung? Lkw- und



Crossfahrer, die lange Strecken unterwegs sind, sind häufig gewählte Leitbilder. Auch Jan, der lieber Motorrad fahren will als ein Kind zu wickeln, malt sich als Berufsfahrer.

Jungen wie Mädchen folgen damit in ihren Lebensentwürfen vorgegebenen Leitbildern.

... und eines Jungen.

Wie Kinder Lebensläufe der Mütter sehen

Welche Auswirkungen die geschlechtsspezifische Form der Arbeitsteilung auf die Lebensgestaltung ihrer Mütter hat, erfuhren die Kinder in einem Gespräch mit Müttern, die wir in die Schule eingeladen hatten.

Zuvor hatten die Kinder «Vater und Mutter bei der Arbeit» gezeichnet. Bei den zahlenmäßigen Auswertungen sahen wir, daß 30 Väter ganztätig und 13 Mütter halbtags berufstätig sind, während 18 Mütter ausschließlich Hausarbeit verrichten. Als Einstieg in das Gespräch, das in zwei Gruppen stattfand, hatte ich mit den Kindern ein Schaubild an der Tafel vorbereitet, das die unterschiedlichen Lebensläufe von Vätern und Müttern exemplarisch veranschaulichen sollte. Dies war der Einstiegspunkt für die anwesenden Mütter (insgesamt sieben), um ihren Lebenslauf zu schildern. Sie begannen mit der Darstellung ihrer Berufstätigkeit und erzählten eindrucksvoll, welche Überlegungen und Gefühle sie bewogen, den Beruf bei der Geburt der Kinder wieder aufzugeben. In welcher Ambivalenz die Mütter ihre weitere Entwicklung schilderten, zeigte beispielhaft ein Text, den ein Mädchen im Anschluß an das Gespräch schrieb:

Meine Mutter hat uns erklärt, daß ihr der Haushalt gar keinen Spaß macht, weil sie hinter allem herrennen muß. Und das war ihr zuviel, alles auf einmal. Manche Mütter haben zu viel zu tun. Manche Mütter haben zuerst gearbeitet, bis das erste Kind kam, und da haben manche gesagt, daß die ersten Probleme anfangen. Und manche haben dann nur noch halbtags gearbeitet. Meine Mutter hat gesagt, wenn man morgens arbeitet, hat man keinen, der das Kind weckt, und wenn man nachmittags geht, weiß man nicht, wer dem Kind bei den Hausaufgaben hilft. (Annika)

Während die Mütter in beiden Gruppen ähnliches schilderten, verliefen die Reaktionen der Kinder sehr unterschiedlich. In der einen Gruppe befanden sich die Jungen, die durchgängig Abwehr gegen Mädchen zeigen. Sie beteiligten sich nicht an dem Gespräch, bekundeten sichtlich Desinteresse und kommentierten ihr Verhalten so, als ich sie zu Beginn des Auswertungsgesprächs daraufhin ansprach: *«Weil es Frauen waren, hat uns das nicht interessiert.»* *«Mädchen hatten vielleicht auch mehr Interesse daran ...»* *«Weil sie das später auch mal werden wollen, darum haben sie auch mehr zugehört, daß sie auch wissen, wie das geht ...»* (zustimmendes Lachen bei den Jungen). *«Ich will mal ein Beispiel sagen, wenn Frauen da sind, dann hören die Mädchen viel mehr zu als die Jungen, und wenn Männer da sind, hören die Mädchen bestimmt nicht zu.»*

Hier protestierten die Mädchen heftig. Martin verteidigte die Jungen und warf ein: *«Es waren ja auch die Mütter von den Mädchen da.»* Dieser Einwand konnte schnell widerlegt werden.

In der zweiten Gruppe verlief das Gespräch spannungsfreier. Jungen und Mädchen beteiligten sich in gleicher Weise und mit durchgängig hohem Interesse.

Bei der Auswertung des Besuches der Mütter (*«Was habt ihr beim Gespräch mit den Müttern für euch Neues und Wichtiges erfahren?»*) stand in dieser Gruppe zunächst das Erstaunen darüber im Vordergrund, daß die Mütter sich von der Hausarbeit distanzierten (siehe auch Annikas Text). Es kreiste dann um die fehlende Anerkennung und die Isolierung und konzentrierte sich auf die Frage um den Wert der Hausarbeit. Jan, der lieber Motorrad fährt, als ein Kind zu wickeln, konnte diese Aufwertung nicht ertragen. Mit großer Vehemenz behauptete er: *«Es geht auch ohne Mütter!»* Damit stieß er in dieser Gruppe auf heftige Ablehnung der Mädchen und Jungen.

Manuela erinnerte sich und vertiefte: *«Ich glaube, der Jan mag keine Frauen. In Hirschhagen (-auf der Klassenfahrt -) hat er einen Frauenhaßclub gegründet.»* Jan schwieg, als ich ihn bat, uns zu sagen, warum er einen Frauenhaßclub gründen wollte. Da sich Jans Problem an dieser Stelle nicht problematisieren ließ, gab ich dem Gespräch einen weiterführenden Anstoß. Ich gab den Kindern zu bedenken, was geschehe, wenn alle Hausfrauen die Hausarbeit aufkündigten ... In diesem Zusammenhang stießen sie auf einen überraschenden Tatbestand: Entgegen ihrer Voreinstellung, *«Hausfrauen verdienen kein Geld»*, stellten sie fest, daß durch die Hausarbeit der Mütter ein Wert geschaffen wird, der sich zwar nicht in Form von Lohn niederschlägt, aber dennoch existiert. *«Unsichtbares Geld»* nannten sie den Wert, den Hausfrauen erwirtschafteten – ein höchst bemerkenswerter Begriff! In der anschließenden schriftlichen Aufgabenstellung – jedes Kind sollte das aufschreiben, was für es am wichtigsten war – erklärten drei Jungen und ein Mädchen, was sie unter dem «unsichtbaren Geld» verstehen.

Dazu ein Beispiel:

Das unsichtbare Geld

Für mich war es so: Als die Mütter bei uns in der Schule waren, haben wir sehr wichtige Sachen herausgefunden und zwar, daß nicht alle Mütter gerne Hausarbeit machen. Sie bekommen kein Geld, sie verdienen das unsichtbare Geld, wenn sie die Kinder versorgen, den Haushalt machen usw. Wenn man jeden Tag essen gehen würde und jeden Tag für den Haushalt eine Putzfrau nehmen würde, müßte man viel Geld bezahlen. (Peter)

In einem Bereich, der durch die Verquickung der Arbeitsleistung der Mütter mit ihrer Liebe und Fürsorge für die Kinder weitestgehend verstellt ist, konnten diese Kinder Erfahrungen machen, die es ihnen erlauben, ihre Mütter in einem neuen Licht zu sehen. Das anfänglich oft genannte Stereotyp

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

«Meine Mutter arbeitet nichts. Sie ist Hausfrau» ist durch die konkrete Erfahrung mit den Müttern aufgelöst.

In der zweiten Gruppe diskutierten die Kinder am Beispiel einer Mutter, die eine qualifizierte Stellung zugunsten ihres Kindes aufgab, die Nachteile, die sich für Frauen ergeben bis hin zur Rentenfrage (!). Ralph, der dies ins Gespräch brachte, schrieb mit Melanie folgende Zusammenfassung der Diskussion:

Die meisten Frauen hören auf zu arbeiten, wenn ein Kind auf die Welt kommt. Aber wenn das Kind erwachsen ist, gehen die meisten Frauen wieder arbeiten. Das ist sehr schwer. Sie kriegen meistens keine Arbeit mehr. Männer, die gute Arbeit leisten, werden befördert. Frauen dagegen arbeiten jeden Tag im Haushalt und werden nicht befördert. Frauen, die unter 15 Jahre arbeiten, kriegen keine Rente. Die Männer müssen dann die Hälfte ihrer Rente abgeben.

Muß es so sein – und bleiben?

Am Ende der Stunde bat ich die Kinder um eine Zusammenfassung ihrer Erfahrungen.

Ralph: *«Sie arbeiten ja beide genauso hart. Aber der Vater kriegt Geld dafür, die Mutter nicht.»*

Melanie: *«Da fühlt sich die Mutter irgendwie bedrückt, fühlt sich ...»*

Michael: *«Sie fühlt sich nachgelassen ...»*

Carsten: *«Zurückgelassen ...»*

Steffi: *«Sie ist genauso berechtigt wie der Mann. Sie fühlt sich einsam.»*

Lehrerin: *«Denkt nicht so sehr an das Alleinsein. Ihr seid der Sache auf der Spur!»*

Ralph: *«Die Frauen fühlen sich vielleicht auch benachteiligt.»*

Yvonne: *«Sie muß Geld von ihrem Mann nehmen und kriegt keine Rente.»*

Auf meine Frage, woran es liegt, daß Frauen benachteiligt sind, platzt Daniela wie selbstverständlich heraus: *«Weil sie Frauen sind!»*

Mersim ergänzt: *«Wegen der Kinder!»,* und Carsten verstärkt: *«Weil sie bei den Kindern bleiben muß.»*

Nun faßt Anke zusammen: *«Frauen gehören ins Haus und Männer an die Arbeit.»* Als ich frage: *«Wer sagt das?»* – erklärt Melanie fast sarkastisch: *«Die Männer!»* Daraufhin heftige Bewegung in der Gruppe und erkennendes Lachen.

Martins Einwand: *«Vielleicht kann ja auch der Vater nicht so gut mit dem Kind umgehen ...»,* entkräftete einige Tage später ein Hausmann, der mit seinem kleinen Sohn auf dem Arm den Kindern erzählte, wie er lernt, diesen zu versorgen und den Tag mit ihm zu verbringen. Die Jungen, die sich dem

Gespräch mit den Müttern verweigerten, beteiligten sich auch hier nicht. Sie hörten jedoch innerlich bewegt zu, lachten, kicherten, stießen sich an. Zwar konnten sie anschließend weder sagen noch schreiben, was in ihnen vorgegangen war, malten jedoch über eine Stunde hinweg Bilder vom «Vater mit dem Kind». Über diese ansatzweise Identifikation hinaus gelang es Tobias, der sonst zur Gruppe dieser Jungen gehört, sich mit seiner Mutter zu identifizieren. Er nahm eine Wahrnehmung seiner Mutter auf und setzte sie zu seinem Erleben in bezug. Sie hatte erzählt, mit welchen ambivalenten Gefühlen sie anfang, wieder zu arbeiten.

Im Anschluß schrieb Tobias: **Meine Mutter hat, bis ich zur Welt kam, im Arbeitsamt gearbeitet. Als ich dann zur Welt kam, hat sie aufgehört zu arbeiten. Dann, als ich vier Wochen alt war, hat sie ein paar Monate Aushilfsdienst gemacht. Als ich drei Jahre alt war, hat sie in einer Gärtnerei gearbeitet. Wenn ich aus dem Kindergarten kam, war nur die Oma da. Dann habe ich meine Mutter vermißt. Dann wurde meine Mutter schwanger und hat aufgehört, und dann war sie nur Hausfrau. Nach acht Monaten kam meine Schwester. Nach zwei Monaten hat sie den Bastelkreis geleitet. Nach zwei Jahren wurde sie noch Tupper-Beraterin. Nach einem Jahr wurde sie noch Strickkursleiterin. Jetzt ist sie Hausfrau, Bastelkreisleiterin, Tupperwaren-Beraterin, Strickkursleiterin.»**

Tobias verknüpft in diesem Text seine Lebensgeschichte mit der seiner Mutter, die versucht, die schwierige Gratwanderung zwischen den eigenen Ansprüchen und denen ihrer Kinder zu meistern. Er spiegelt dabei seine widersprüchlichen Erfahrungen auf der Folie des Lebens seiner Mutter, und es gelingt ihm schließlich, sie mit Stolz zu betrachten, ist sie doch Hausfrau, Bastelkreisleiterin, Tupperwaren-Beraterin und Strickkursleiterin zugleich!

Für einige Jungen wäre es wünschenswert gewesen, wenn sich durch die Anwesenheit und damit verbundene innere Auseinandersetzung mit ihren Müttern ähnliche Identifikationsprozesse hätten anbahnen lassen.

Resümee

An der Heterogenität der hier dokumentierten Texte wird erkennbar, daß

- sich objektivierende Sichtweisen in einem Bereich eröffneten, der durch seine psychische Nähe weitgehend verstellt ist,
- die sinnlich-konkrete Erfahrung mit den Müttern und dem Vater jedem Kind einen Zugang zum Thema und auch zu seiner eigenen Identität ermöglichte,
- jedes Kind damit «sein» Thema finden konnte, auch und gerade wenn einige der Jungen die weiblichen Anteile abwehrten.

Das starke und das schwache Geschlecht

Im Zusammenhang mit der Friedenswoche im Oktober 1983 versuchten wir, der psychosozialen Funktion des Kriegsspielzeugs nachzugehen. Als emotionale Grundlage für die Auseinandersetzung bot ich den Kindern das Interaktionsspiel «Wolf und Lamm» (VOPEL 1977) an. Bei diesem Spiel können die Kinder in wechselnden Tierrollen (Wolf-Lamm/Hai-Goldfisch/Habicht-Ente) aggressive und friedliche Gefühle ausdrücken. In der Auswertung zeigte es sich, daß sich die Jungen vorrangig mit den aggressiven Tieren identifizierten. Die Mädchen verwandelten sich (sehr zu meinem inneren Unmut) lieber in die «süße, kleine Ente» und das «niedliche Lämmchen». Erst als Evi, das körperlich schwächste Mädchen, mit schwärmerischem Ausdruck in der Stimme sagte, wie *frei* sie sich als Habicht gefühlt habe, schwenkten einige Mädchen um und bekannten sich zu ihrem Bedürfnis, stark und frei sein zu wollen.

Mädchen: schwach und bedroht

Als ich die Schülerinnen anschließend zu den Themen «Wild und kämpferisch sein» oder «Friedlich und sanft sein» schreiben und diskutieren ließ, erhielt der Unterricht eine entscheidende Wende. Schlagartig stand männliche Gewalt im Raum!

«Als ich einmal friedlich und sanft war. Als ich und mein Papa und Jörg auf dem Sofa saßen, da hat Jörg mich gekniffen. Da habe ich ihn zurückgekniffen. Das hat mein Papa gesehen. Da hat mein Papa gebrüllt: «Katrin, hör auf, deinen Bruder zu ärgern!» Da war ich böse auf meinen Papa und habe gesagt: «Jörg hat aber doch angefangen!» «Das macht mir doch nichts aus! Und wenn du jetzt nicht ruhig bist, dann kannst du gleich ins Bett gehen» (Katrin).

Als Katrin ihren Text vorlas, brachen die Jungen in begeistert zustimmendes Gelächter aus. «Das hat der Bruder aber gut gemacht!», so brachte Martin die männliche ‚Solidarität‘ auf den Punkt. Bei Melanies Text war klar, daß dies nur Mädchen geschieht. Auf meine Frage, warum nur Mädchen solche Situationen erleben, lag für die Jungen die Antwort auf der Hand: «Weil die Mädchen so schwach sind!»

Mädchen setzen sich zur Wehr

Jetzt drehte ich den Spieß um. Ich wollte den Jungen fühlbar zeigen, was es mit der Schwäche von Mädchen auf sich hat; die Mädchen sollten erleben, daß sie in der Lage sind, sich selbst zu helfen. Die Situation «Jungen bedrohen

Mädchen» stellte ich nun im Rahmen eines Interaktionsspiels dar (BÖSCHE-MEYER/VOPEL 1977, S. 33f.). Ich forderte sechs Jungen auf, einen Kreis zu bilden und sich mit den Armen unterzuhaken. Ein Mädchen stellte sich in die Mitte des Kreises. Sie sollte versuchen, unter dem Einsatz aller ihrer Kräfte (ohne zu boxen und zu schlagen) aus dem Kreis auszubrechen; die Jungen sollten dies verhindern (ebenfalls ohne zu schlagen oder zu treten). Da ich

Als ich einmal friedlich und sanft war
Eines Samstages ging ich froh und munter auf den
Schulhof zum Spielen. Ich hatte ein tolles Gefühl
im Magen. Ich fand die Natur auf einmal richtig
toll. Doch plötzlich hörte ich ein lautes: "Alle auf sie!"
Ich rannte so schnell ich konnte. Ein oder zwei Jungen
rannten hinter mir her. Ich fühlte mich ganz komisch
wie ein ganz ganz ganz kleines Lamm. Zum Glück
war ich ganz nah an der Schule. Noch einmal Glück
gehabt! Jetzt hatte ich keine Lust mehr zu spielen.
Ich ging nach Hause.

Abb. 3:
Melanies Text

aus anderen Jahrgängen Erfahrung mit diesem Spiel hatte, fürchtete ich nicht um die Mädchen: Alle Mädchen schafften es, sich binnen kurzem zu befreien!

Mit hochroten Köpfen und leuchtenden Augen genossen sie ihren Triumph. Je mehr Mädchen aus dem Kreis ausbrachen, desto mehr steigerte sich ihr Gefühl der Stärke. Sehr schnell drängten sie darauf, einen Jungen in ihre Mitte nehmen zu wollen. Da geschah eine Sensation: Jochen, ein Junge, der gerne den starken Mann spielt, kämpfte, kämpfte und kämpfte – und kam nicht aus dem Kreis heraus! Die zuschauenden Jungen reagierten höchst verunsichert, einer kniff sogar einem der Mädchen in den Po, um den Gang der Ereignisse zu verändern! «Jochen schafft es nicht! Jochen schafft es nicht!» lautete das ungläubig verkündete Ereignis. Obwohl er es nach unverhältnismäßig langer Zeit doch noch schaffte, war es auch für die Jungen

unbestritten, daß er versagt hatte. Heftig drängten weitere Jungen danach, diese Scharte auszuwetzen. Aber wie ihr Vorgänger hatten sie erhebliche Mühe, sich zu befreien: Der Triumph der Mädchen war perfekt!

Still geworden, kämpften die Jungen sichtlich mit ihrer Niederlage. Ein noch ungläubiges Beharren auf dem Vorurteil «... aber Mädchen sind doch schwach ...» erstarb Mirko beim Aussprechen auf den Lippen. An dieser Stelle lachte ihn bemerkenswerterweise gerade der Junge aus, der von den Jungen nicht akzeptiert wird und am Rande der Gruppe steht. Auch für ihn stellte dieser ‚Sieg‘ über die Jungen ein befreiendes Erlebnis dar.

Für diese Gruppe trifft genau das zu, was Monika BARZ (1985) als Ursache der Gewalt von Jungen gegenüber Mädchen in der Schule herausstellt: Von leistungsmäßig stärkeren Mädchen überholt, kollidiert ihre zugesprochene Rolle der Stärkeren mit der schulischen Wirklichkeit. Auf diese Erfahrung reagieren die Jungen mit verschiedenen Formen von Gewalt (sprachlich, körperlich).

Nach diesen Erfahrungen kann ich solche Auseinandersetzungen nicht mehr als ‚Kindereien‘ abtun. Sie sind für mich sichtbarer Ausdruck der allgemeinen Gewalt gegenüber Frauen in unserer Gesellschaft. Lehrer/innen können Mädchen darin stärken, solche Gewalt nicht hinzunehmen. «Das vergißt der Jochen nie im Leben!» – so Katjas selbstbewußter Kommentar am Tag darauf. Jochen und den anderen Jungen ist zu wünschen, daß sie diese Erfahrung für sich nutzen können!

Schön wie Barbie – Stark wie He-Man

Fast zwei Jahre lang beherrschten «Masters of the Universe» und «Barbies» den Morgenkreis und die Spielzeit einer Eingangsstufenklasse. Nachdem die Kinder diese Auseinandersetzung jetzt selbst abgeschlossen haben, beschreibe ich diesen Prozeß in der Gruppe und ihre Reaktion auf die von Erwachsenen und auch von mir so abgelehnten Spielfiguren.

Über lange Zeit verstand ich nur undeutlich die Namen der plastikschrillen, muskelbepackten Fantasy-Figuren, die unsere fünfjährigen Jungen regelmäßig mit in den Morgenkreis brachten: *He-Man*, *Skeletor*, *Kobra-Kahn*, *Hordak*, *Tri-Klops*, *Ram-Man*, *Mantenna*, *Grizzlor*, *Mordulok*, *Man-At-Arms*. Ich verstand nur einen Bruchteil der abenteuerlichen Namensschöpfungen aus Amerikanismen (*Man-At-Arms*), Mythen (*Tri-Klops* statt *Zyklop*) und peinlich-plumper Umschreibung der Figuren (der *Ram-Man* rammt, *Stinkor* stinkt ...). Gut fünfzig verschiedene Figuren umfaßt das Universum der *Masters*, das

Mann für Mann immer wieder vor unseren Augen entstand. Die Botschaft erreichte mich erst, als ich meine inneren Widerstände zurückstellte und erst einmal genauer hinsah. Auf dem Planeten *Eternia* stehen drei Großmächte (!) gegeneinander im Kampf: *He-Man* (blond und jung) verteidigt den Frieden *Eternias* gegen *Skeletor*, den Herren der Dämonen. Die dritte Welt verkörpert *Hordak*, der Herr der wilden Horde. Jede Spielfigur ist auf eine Spielfunktion festgelegt. Eins verbindet sie alle, der Kampf gegeneinander um die Vorherrschaft auf *Eternia*.

Schwankend zwischen Verbot und Akzeptanz

Dieser Welt des Horrors und des Kampfes, die auf Jungen eine große Faszination ausübt, standen wir Lehrerinnen wie Mütter ablehnend gegenüber. Bei morgendlichen Gesprächen erzählten Mütter, wie abstoßend sie die *Masters* finden und wie sehr sie andererseits gedrängt werden, diese zu kaufen.

Auf dem ersten Elternabend der E 1 sprachen einige Eltern das Master-spiel an. Zwar wußte ich aus einschlägigen Untersuchungen zur Gewaltdarstellung im Fernsehen, daß aggressives Verhalten, das in Filmen gezeigt wird, nicht direkt in Brutalität umgesetzt wird (z. B. KELLNER/HORN 1972). Allerdings lernen Kinder dabei, Aggressionen bis hin zur Gewalt und Zerstörung als durchaus normal zu betrachten.

Die psycho-soziale Funktion von Kriegsspielzeug und damit auch der *Masters* liegt im Erleben der Stärke. Sich als Kind gegenüber den übermächtig empfundenen Erwachsenen durchsetzen und behaupten zu können ist das Thema, das bei Kampf- und Kriegsspielen bearbeitet werden kann. Jungen setzen sich mit dieser Thematik wesentlich stärker auseinander als Mädchen.

Über eine lange Gesprächsspanne hinweg ergab sich keine klare Linie, wie wir Erwachsenen in der Klasse mit den *Masters* umgehen wollten. Ich verdeutlichte mein Schwanken zwischen Verbot und Akzeptanz, wobei ich immer wieder herausstellte, welche Bedeutung dieses Spielzeug für die Jungen hat. Als ein Vater nachdrücklich darauf hinwies, daß Verbote nur die Attraktivität der *Masters* erhöhen, fand dies die Zustimmung der Eltern. Wir Lehrerinnen schlugen den Eltern vor, nur dann in das Spiel einzugreifen, wenn es überbordert.

Beobachtungen beim Freispiel

So wechselten Phasen, in denen die *Masters* die Spielzeit bevölkerten, mit Phasen völliger Abwesenheit, wenn wir nach zu heftigen Kämpfen und Abgleiten in sichtbar destruktives Spiel «Kampfpausen» verordneten. Dann blieben die *Masters* eine Woche zu Hause. Jungen, die ihre Freispielzeit

ausschließlich mit Masterspielen verbrachten, hatten dann regelmäßig erhebliche Schwierigkeiten, in dieser Zeit andere Beschäftigungen zu finden. Häufig durchstreiften sie ziellos die Räume, kappelten sich oder kämpften miteinander. Nur in der Bauecke fanden sie einen befriedigenden Ersatz.

Nach einer Woche ohne *Masters* stand freitags beim Wochenabschluß der Wunsch, die *Masters* wieder mitbringen zu können, garantiert an erster Stelle. Wünsche für die kommende Woche zu äußern gehört zu unseren Ritualen und hat freitags nach dem Rückblick auf die Schulwoche seinen festen Platz in der Gruppe. Mit unüberbietbarer Stereotypie tauchte der Wunsch nach *Masters* Woche um Woche an der Wandtafel auf, gut eineinhalb Jahre lang. Basteln und andere Aktivitätswünsche rangierten erst an zweiter und dritter Stelle.

Eine deutlich geschlechtsspezifische Dynamik brach in der Gruppe auf, als Mädchen an dieser Stelle ihre *Barbies* reklamierten, die ebenfalls allerdings unwidersprochen von Lehrerinnen und Müttern von Anfang an im Morgenkreis ihren Platz hatten. Widerspruch kam aus dem Mund der Jungen, als sich Mädchen eines Freitags vehement ihre *Barbies* wünschten. Kaum hatte ich an die Tafel geschrieben «*Barbies mitbringen*», riefen Jungen: «*Keine Barbies!*»

Diese Abwehr weiblicher Figuren korrespondiert mit der Abwesenheit von Frauen im Universum der *Masters*, in dem Frauen nur eine marginale Rolle einnehmen. Glücklicherweise traute Yvonne sich an dieser Stelle und forderte: «*Dann dürft ihr auch keine Masters mitbringen!*»

Standen die wechselseitigen Verbote an der Tafel, akzeptierten Jungen und Mädchen diese für die folgende Woche, ohne uns Erwachsene für regelnde Eingriffe in Anspruch zu nehmen.

Nach vier Wochen ließ die Hefigkeit der Abgrenzungen nach, und gegenseitige Tolerierung trat ein. Versuchte sich ein Junge freitags mit «*Keine Barbies mitbringen*», korrigierte ihn ein anderer: «*Dann dürfen wir ja auch keine Masters mitbringen.*» Der Tolerierungsprozeß setzte sich von Woche zu Woche mehr in der Gruppe durch, bis «*Barbies* und *Masters* mitbringen» unwidersprochen an der Tafel stehen bleiben konnte.



«Masters» und «Barbies» – Symbole verschiedener Welten

Wie sehr der Spielzeughersteller *Matell* die Wünsche von Jungen und Mädchen binden kann, zeigte sich um Weihnachten, als die massive Konsumwerbung griff.

Während der Wunsch nach *Masters* und *Masterburgen* auf den Wunschzetteln der Jungen breiten Raum einnahm, standen *Glitzerbarbies* und *Glitzerbetten* auf Platz 1 der Wunschzettel der Mädchen. Seit über 25 Jahren steht *Barbie* unangefochten hoch in der Gunst von Generationen von Mädchen: silberblondes Haar, strahlend blaue Augen, überschlanke Körper, überlange Beine, luxuriöse Kleidung – *Princess of Wonderland* im Reich weiblicher Träume. Zwar hat der Spielzeughersteller *Matell* den «*Masters of the Universe*» rechtzeitig Weihnachten 1986 eine «*Princess of Power*»-Serie für Mädchen folgen lassen, aber die weibliche Heldin *She Ra*, die *Barbie* nachgebildet ist, konnte den Erfolg ihres Originals nicht infrage stellen.

Als die Kinder nach den Weihnachtsferien ihr Lieblingsgeschenk mitbrachten und wir diese nach Jungen und Mädchen ordneten, traten männliche und weibliche Symbole sehr deutlich hervor: Puppenkinder, Kinderbuggies, Glanzbarbies und Glitzerbetten standen für die Welt der Mädchen und Legoflugzeuge, -raketen und -schiffe, Fischertechnik und Werkzeugkästen, *Masters* und ihre Kampffahrzeuge für die der Jungen.

An dieser Stelle beschloß ich, den Identifikationsangeboten von *Masters* und *Barbies* in einer intensiven Form der Auseinandersetzung nachzugehen. Erstmals trennte ich im Unterricht nach Jungen und Mädchen, denn kein Mädchen besitzt *Masters*, kein Junge *Barbies*!

Die Reise nach Eternia

Die Jungen lud ich zu einer Reise nach *Eternia*, dem Planeten der *Masters* ein. Dazu legten sie sich sternförmig auf einen Teppich in der Mitte des Raumes, und bei einer Sphärenmusik führte ich sie in einer gelenkten Phantasie zum Universum der *Masters*: Während eines Schlafes auf der Reise dahin verwandeln sich alle Reisenden in einen *Master* ihrer Wahl. Auf dem Planeten angekommen, durchstreifen sie ihn, leben und fühlen wie ein *Master*.

Schon während der Reise ballten die Jungen die Fäuste und bewegten sich wie im Kampf. Zurückgekehrt



II. Mädchen stärken – und Jungen auch

berichteten sie vom Zerfetzen durch Laserstrahlen, den Krieg um das Zauberschwert, vom Zerstören und Töten. Der Kampf gegeneinander stand im Mittelpunkt des Erlebens.

Christoph beschrieb dabei auch das Gefühl der Panzerung: «*Ich war so eingeeengt in meinem Körper.*»

Auf den anschließenden Zeichnungen («*Male Dich als Master!*») und Texten tritt das Motiv des Stark- und Überlegenseins in den Vordergrund.

Nur ein zurückhaltender Junge hatte keinen Kampf bestritten. Ihm waren auf *Eternia Teela* und *Cobra-Kahn* begegnet, ohne mit ihm aber in Verbindung zu treten. Auch die Jungen, die sich nicht an den täglichen körperlichen Auseinandersetzungen um die Rangordnung unter den Jungen beteiligten, hatten sich ohne Schwierigkeiten in einen *Master* verwandelt. Allerdings wählten diese Jungen ausschließlich den Helden *He-Man*, der auf den Bildern dieser Jungen hell und freundlich erscheint.

Für diese eher zurückgenommenen Jungen ist es offensichtlich wichtig, auch einmal Sieger zu sein (vgl. Abb. 4).

Die Jungen, die körperliche Auseinandersetzungen suchen und oft in Pausenkämpfe verstrickt sind, verwandelten sich ausschließlich in die aggressionsbetonen *Master*.



Abb. 4

Der Ritt in Barbies Traumland

Die Mädchen ließ ich bei meditativer Musik in einen tiefen Schlaf in *Barbies* sternenübersätes Glitzerbett fallen. Während dieses langen Schlafes verwandelten sie sich in *Barbie*, die, von ihrem Pferd gerufen, durch die Nacht davonreitet in das Land, in dem sie jetzt sein will.

In sichtbar entspannter Atmosphäre genossen die Mädchen ihre Reise. Als sie von dort zurückkehrten, erzählten sie, wohin das Pferd sie getragen hatte. Der Reihe nach erzählten sie eine wie die andere, daß das Pferd sie zu *Ken* brachte, *Barbies* Freund und Begleiter. Sie ritten mit oder zu ihm, zum



Abb. 5

Wasser, zum Fluß, zu einem See. Als ich sie fragte, was sie dabei erlebt hatten, geriet Bewegung in die Gruppe. Tanja deutete an, das nicht laut sagen zu wollen. Meine Aufforderung, es mir ins Ohr zu flüstern, beschied sie mit einem Kopfschütteln und heftigem Kichern. Statt dessen begann sie nach einer Weile, ihr Erlebnis flüsternd von Ohr zu Ohr weiterzugeben.

Kichern, Flüstern, Lachen erfüllte die Gruppe. Die Beziehung der Geschlechter stand im Raum!

Auch in den Bildern, die die Mädchen anschließend zeichneten, ist die erotische Komponente – verkörpert durch die Symbole Pferd und Wasser – unübersehbar. Auf allen Bildern reiten die Mädchen mit oder zu *Ken*. Er ist Ziel und Inhalt ihrer Wünsche (vgl. Abb. 5).

Meine Vorstellung, «das Pferd zu besteigen», um neue Räume und Möglichkeiten zu erschließen, löste sich nicht ein. Diese Offenheit konnten die Mädchen nicht nutzen, zu übermächtig sind sie an weibliche Beziehungswünsche gebunden und können nur den Mann als den Ort erleben, an dem sie sein wollen!

Als ich die Mädchen fragte, was sie denn am liebsten mit *Barbie* spielen, brachten sie es auf **einen** Punkt: «*Ich spiele am liebsten mit Barbie, daß sie heiratet und ein Kind kriegt*», so Julia stellvertretend für alle anderen Mädchen.

Wirkungen

Viele – Jungen wie Mädchen – fragten in den nächsten Tagen, wann wir wieder eine Reise machen. Im Morgenkreis erzählte Tim, daß er als *Master* das ganze Haus hochgehoben habe, dann sei er aufgewacht und habe die Nachttischlampe in der Hand gehabt. Die Kinder lachten aus vollem Herzen über diese Allmachtsphantasie.

Petra erzählte einen Tag später einen anderen Traum der vorausgegangenen Nacht: «*Barbies heiraten Masters*» war ihre Vision – ein Akt zur Zähmung der wilden Kerle, der bereits vor der Pubertät die Phantasien der Mädchen bewegt und mit Barbies ausagiert werden kann.

Ich hatte den Eindruck, daß die Intensität und Dichte des Erlebens in den Traumreisen zur Sättigung der Projektionen und Phantasien führte, die mir eine weitere Bearbeitung zu diesem Zeitpunkt nicht sinnvoll erscheinen ließ.

Der Wunsch, *Barbies* und *Masters* mitzubringen, ließ zunächst unmerklich, dann aber spürbar und deutlich nach. Kurz vor Ostern bekannte Mike freitags, was wir Lehrerinnen schon über einen sehr langen Zeitraum so empfanden, aber nicht äußern wollten. Er schlug vor, den Wunsch, *Barbies* und *Masters* mitzubringen, einfach fallen zu lassen. Dieser Wunsch habe schon so oft an der Tafel gestanden. Er könne ihn nicht mehr hören.

Ohne Widerspruch akzeptierten alle den Schlußstrich, den Mike zog.

Selbstentworfenen Welten entgegensetzen

Den stereotypen Medienangeboten kann Schule nur dadurch begegnen, daß sie vielfältige Aktionsformen und Aktivitätsräume erschließt, die ein Gegengewicht zur Konformität des Denkens und Handelns sind.

So entwarfen wir parallel zur Konsum- und Wunschwelt der *Masters* und *Barbies* ein «Klassen-Wunschbuch», das den immateriellen Wünschen der Kinder Ausdruck verlieh (s. unten). Beziehungswünsche wie «*Ich wünsche mir, daß der Timo wieder zu mir rüberkommt*», die Sorge um geliebte Tiere wie «*Ich wünsche mir, daß mein Vogel wieder singt*» oder der Wunsch nach Verlängerung attraktiver schulischer Angebote («*mehr Spielzeit*», «*länger schwimmen*») nahmen breiten Raum ein.

Bemerkenswerterweise artikulierten Jungen dabei auch die negativen Seiten ihrer Aggressionsproblematik. So schrieb Marcel: «*Ich wünsche mir, daß wir in der Bauecke nicht immer so zanken*», und Dennis' größter Wunsch war, «*daß wir in der Pause nicht so viel treten*».

Hier wird deutlich, daß Jungen unter ihren Aggressionen leiden können. Während Jungen Gelegenheit erhalten sollten, *ihre Aggressionen in sozial unschädlicher Form auszutragen*, sollten Mädchen diese konstruktiv erfahren.

Um Starksein kontrolliert erleben zu können, sind Interaktionsspiele eine gute Hilfe.

Mädchen und Jungen im offenen Unterricht – eine abschließende Betrachtung

Wenn der Unterricht sich den Themen der Mädchen öffnet und auch weibliche Lebensformen und Lebensinhalte in den Mittelpunkt stellt, ist dies mit Konflikten bei Jungen verbunden. Mit Nichtbeachtung der Mütter, der Abwertung des Weiblichen bis hin zur Misogynie reagierten Jungen im ersten Beispiel auf die offensichtliche Aufwertung der Mütter in der Klasse. Für diese Abwehr der Mütter/Frauen bietet die Psychoanalyse eine plausible Deutung.

Ausgehend von der frühen Mutter-Kind-Symbiose kommt es in der weiteren psychosozialen Entwicklung der Jungen im späteren Kindesalter zu einer schmerzhaften Ablösung von der Mutter, wenn in der ödipalen Phase die Geschlechtsidentifikation erfolgt und die Jungen sich gegen ihre Mütter abgrenzen und sich mit dem Vater identifizieren. In dieser entscheidenden Phase ihrer Entwicklung werden die Jungen in unserer Gesellschaft von ihren Vätern allein gelassen; Väter stehen als Objekte der Identifikation nicht zur Verfügung. Auch in den der Familie folgenden Sozialisationsinstanzen sind Männer als Identifikationspartner für die heranwachsenden Jungen nicht präsent. Die geschlechtliche Identität der Jungen ist dadurch labil und wenig gesichert und muß durch Größen- und Machtphantasien kompensiert und bestätigt werden. Die Aufmerksamkeit, die Jungen ihren Lehrerinnen abverlangen, deutet auf ihr schwaches, nicht autonomes Ich, das ständig Bestätigung braucht und fordert.

Richten Lehrerinnen ihre Aufmerksamkeit auch auf die Mädchen der Klasse, wird dies von den Jungen als Vernachlässigung bis hin zu ungerechter Behandlung interpretiert. Ein ähnlicher Mechanismus greift, wenn Themen der Mädchen und Frauen in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken. Auch dies fassen Jungen als Nicht-Beachtung und mangelnde Zuwendung auf, die mit Verweigerung von Kommunikation und Interaktion verbunden ist. Hätte ich darauf verzichten sollen, die Mütter einzuladen, nur weil Jungen sich dem Gespräch mit ihnen verweigern? Dies kann sicher nicht die Alternative sein, wenn die Lebensthemen der Mädchen in der Schule ernst genommen werden sollen. Gleichzeitig erhielten auch die Jungen in der Auseinandersetzung mit den Müttern die Chance, ihre Einstellungen zu verändern. Einem Teil gelang es, die Mütter mit Distanz zu betrachten und ihre Arbeits- und Fürsorgeleistungen anzuerkennen. Mit der Einladung eines Vaters mit seinem Baby versuchte ich, auch den Jungen ein Identifikationsangebot zu machen, dem sie sich vorsichtig näherten.

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Nach meinen Beobachtungen dominieren Jungen häufig das Handlungs- und Interaktionsgeschehen, indem sie beispielsweise den Bauraum besetzen, Experimentiertische für sich beanspruchen oder wie im Barbiespiel Verbote durchsetzen wollen («Keine Barbies!»). Mädchen zu stärken heißt in diesen Fällen, Jungen Grenzen zu setzen, um Mädchen Spiel- und Erfahrungsräume zu schaffen. Beobachtungen zum Interaktionsverhalten von Jungen und Mädchen, wie sie sich in den freien Phasen zeigen, können aufgegriffen und gezielt bearbeitet werden, wenn LehrerInnen über Methoden verfügen, die Gefühls- und Beziehungsebene zu thematisieren. Im *Barbie*- und *Masterss*piel nutzte ich dazu die Möglichkeiten von Phantasiereisen.

Der Zugang zu den emotionalen Anteilen des Ich kann auch über Interaktionsspiele hergestellt werden. Sie bieten ein vielfältiges Spektrum psychosozialer Themen, die im Spiel dargestellt und in der anschließenden Reflexion sichtbar und transparent gemacht werden können. Mädchen können wie im zweiten Praxisbeispiel dabei lernen, ihre Stärke zu erfahren, und Jungen, wie man Aggressionen in sozial unschädlicher Weise austrägt. Sich fallen lassen, «schwach» und zuwendungsbedürftig sein zu dürfen, nicht

„ Ich wünsche mir, daß ich ein größeres Zimmer bekomme, daß die Nicki zu mir kommt, daß immer Ferien sind, und daß wir keine Hausaufgaben mehr bekommen. „

Tanjas Wirklichkeit: Ihre Wünsche aus dem «Klassen-Wunschbuch»

immer dem männlichen Imperativ folgen zu müssen, kann dabei für Jungen eine zentrale Erfahrung sein. Gerade die Macker einer Gruppe können es genießen, in körperorientierten Interaktionsspielen «gestreichelt» zu werden. Was sich über Interaktionsspiele auf Dauer einstellt, ist ein Prozeß der Reflexion der Beziehungen in einer Klasse, in dem die Aspekte der wechselseitigen Interaktion bearbeitet werden können, wenn nötig auch in geschlechtsdifferenten Gruppen. Ich halte es für eines der wesentlichsten Ziele einer koedukativen Schule, daß Mädchen und Jungen die Möglichkeit haben, ihre personale und soziale Identität gleichberechtigt und in Differenz

zueinander zu entwickeln (PRENGEL 1990). Psychosoziale Lern- und Zugangsweisen bieten dafür eine gute Hilfe, weil sie Vorgänge der Vergewisserung und Erweiterung des (männlichen wie weiblichen) Ichs im sozialen Kontext einer Gruppe fördern können. Wenn frau sich in Fragen der Geschlechterdynamik für die Stärkung der Mädchen einsetzt, wie insbesondere auch im zweiten Praxisbeispiel, bedeutet dies nicht im Umkehrschluß eine Zurückweisung, Kränkung oder gar Bestrafung der Jungen, wie mir von männlicher

Seite vorgeworfen wurde (vgl. dazu den im folgenden abgedruckten Leserbrief von ROTH 1985). Die Jungen im Einbrech- und Ausbrechkreis lernten die Grenzen ihrer körperlichen Kraft und Macht kennen und ihre Macht- und Stärkephantasien realistischer einzuschätzen. Daß auch Männer unter der Last des Imperativs leiden, immer groß und stark sein zu müssen, ist unbestritten. Die Jungen der Eingangsstufenklassen dokumentieren dies auch in ihren Wünschen nach veränderten, weniger aggressiven Beziehungen zueinander. Die Erfahrung der Grenzen ihrer Stärke kann Jungen zu einem realistischen Selbstbild verhelfen. Wenn es ihnen darüber hinaus gelingt, die weichen emotionalen Seiten ihres Ichs zu entdecken und anzunehmen, wird das Spektrum ihrer Erlebens- und Erfahrungsmöglichkeiten erweitert und kultiviert.

„ Ich wünsche mir, daß mein Bruder nicht mit mir schimpft. Im Sommer sollen wir wandern und im Wald eine Hütte bauen. „

Lindas Wirklichkeit: Ihre Wünsche aus dem «Klassen-Wunschkuch»

Als Reaktion auf Charlotte Röhnerters Projekt «Zum Umgang mit Gewalt von Jungen gegenüber Mädchen», das in der Grundschule 2/1985 erschien, schrieb Dr. Jürgen Roth, wiss. Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität München, einen Leserbrief (Grundschule 3/1985), in dem er die Rolle des Schülers einnimmt, der um Verständnis für seine Geschlechtsgenossen wirbt:

Ich verstehe es sehr gut, Frau Röhmer, daß es für Sie manchmal schwer ist, unser Verhalten zu akzeptieren, daß Sie sich über uns ärgern und daß Sie nicht damit einverstanden sein können, wie wir die Mädchen «abqualifizieren»; und wie wir uns Ihnen gegenüber verhalten. Aber ich werde das Gefühl nicht los, daß Ihre Reaktion darauf mehr von der Notwendigkeit, uns zu bestrafen, und weniger von dem Bemühen, uns erst einmal verstehen zu wollen, geprägt ist.

Was wäre gewesen, wenn Sie unseren Neid auf Mädchen (Frauen, Mütter) gespürt hätten, als wir die Puppe in den Armen gewiegt und sie angestrahlt haben? Was wäre gewesen, wenn Sie unsere «Abwehr»





anders interpretiert hätten? Vielleicht so: Neid von Jungen auf Mädchen darf seltener vorkommen, weil er unüblich ist, weil er nicht wahrgenommen werden darf, weil er (für die Buben, Männer, Väter) zu bedrohlich ist!? Neid von Mädchen auf Buben ist häufiger (erwünschter), weil es üblich ist und deshalb auch gesehen werden darf.

Sie haben die Chance nicht wahrgenommen, weil Sie zu stark auf unsere «Aggressionen» fixiert waren. Ich bin erschrocken, wie Sie auf die Behauptung von Jens «Frauen sind wie Türken! Die kann ich auch nicht leiden» reagiert haben. Sie waren ja richtig schockiert! So stark, wie Sie das erlebt haben, hat das Jens sicher nicht gemeint. Könnte Jens' Äußerung nicht auch heißen: Ich versteh Mädchen nicht. Die sind so anders als wir Jungen. Auch wenn ich mich noch so sehr bemühe, Mädchen bleiben mir fremd: sie haben eine eigene «Kultur»; das verunsichert mich. Da will ich lieber nichts damit zu tun haben! – Vielleicht heißt es auch nur: Solche Sprüche höre ich doch täglich von Männern: Ich spüre die starke Ablehnung, die sie damit verbinden. «Frauen sind wie Türken» könnte in der Übersetzung auch heißen: Ich spüre etwas Bedrohliches, das mich stark verunsichert; das möchte ich am liebsten wegschieben. In unserer Klasse betrifft das die Mädchen – und manchmal auch Sie.

Ich bin davon überzeugt, daß Sie uns helfen wollen, die Mädchen besser zu verstehen. Solange Sie unser Verhalten aber mit «männlicher Solidarität» interpretieren und mit «weiblicher Solidarität» beantworten, bleibt das Mißverständnis bestehen. Mir scheint, daß Sie sich mit den Mädchen identifizieren. Das macht dann die andere Seite – die weibliche – so übermächtig, zum Wehren übermächtig. Ich werde das Gefühl nicht los, daß Sie da blind mitmischen: Sie vermischen unsere (Kinder-)Gegenwart mit Ihrer (Mädchen-)Vergangenheit, so als ob Sie etwas nachholen wollten (– auf unsere Kosten). Wenn Sie uns für unser Verhalten einen Denkkzettel verpassen wollen, werden Sie uns nicht gerecht. Ich halte es für wichtig, daß Sie uns Grenzen setzen – als *Lehrerin*: Grenzen setzen ist stimmig, Denkkzettel verpassen ist Rache! Ich wünsche mir eine Lehrerin, die mich unabhängig von meinem Verhalten *zuerst einmal mag*, und das möchte ich auch spüren können. Wenn ich diese (Gefühls-)Sicherheit habe, kann ich gemeinsam mit Ihnen nachschauen, warum ich die Mädchen so klein und schwach haben will.

Jürgen Roth